

Секция 4

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Н.К. Чапаев,
В.А. Нечаев**
Екатеринбург

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО АСПЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Опираясь на богатейший опыт отечественной философско-психологической школы (в частности, субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна, наиболее полно и глубоко представленный в его итоговой работе «Человек и мир», философию поступка М.М. Бахтина, представлений о творчестве Г.С. Батищева, методологических идей Г.П. Щедровицкого, философско-педагогической концепции В.В. Зеньковского), мы предприняли попытку реконструировать ценностный аспект понятия «педагогическая деятельность» от самых основ ее.

Ценностный подход к деятельности (в равной мере, это относится и к воспитаннику, и к воспитателю) задает определенный масштаб поведения человека (что это – действие, деятельность, деяние или поступок), соответственно, раскрывает проблему познания с воспитательной стороны, ориентируя человека к знанию, как к ценности, так как «человек нуждается не в истинах, которые служат ему, а в истине, которой мог бы служить он» (А. Кураев). Человек перед лицом положительной ценности – объективно лучшего содержания жизни; в такой ситуации очевидна бесполезность операционно-манипулятивной активности субъекта, переживание сопричастности великому вызывает внутреннюю работу по изменению себя. Только в этом случае человек и становится подлинным субъектом познания, так как его усилия направлены на выяснение последних основ собственной деятельности, оправданию деятельности в целом, ее смысловому наполнению, то есть, в общем, созданию предпосылок авторства субъекта по отношению к его поступкам.

Очевидно, обнаружение оснований и предпосылок собственной деятельности есть, главным образом, методологический вопрос. Таким образом, смыкаются идеи оправдания поведения человека определенной системой ценностей и внутренней деятельности как процесса методологическо-

го восхождения к ним. Представляется важным найти исходные предположения, систему идей, позволяющих рассмотреть аксиологическую сторону образовательно-воспитательного процесса.

1. Эсхатологизм воспитания

Поскольку воспитание обращено к глубинной сути человека, оно не может обойти проблему предельного оправдания воспитания с позиций абсолютного мерила, высших ценностей. Следует заметить, что вопрос «ради чего, в конечном счете, воспитывается человек?» – совсем не влечет за собой обесценивание человеческого усилия по переустройству мира, отрешенности от жизни; напротив, в вечности подлинных ценностей имплицитно заложена идея их сотворения в каждый момент. «... Абсолютное бытие, как таковое, есть не временное бытие, а сверхвременное бытие, – живая вечность или вечная жизнь, объемлющая в себе и тем самым в каждой своей точке единство покоя и становления. Быть вечным не значит быть мертво-неподвижным, а значит быть вечной жизнью, вечным творчеством» (С.Л. Франк).

2. Восстанавливающий характер деятельности

Ценностный срез деятельности не может быть задан раз и навсегда; реализация ценностей в воспитании, установление крепких основ нравственной жизни подразумевает испытание мерилom другого, то есть, в сущности, идею диалога. В.С. Библер, всесторонне исследуя это направление, выделяет четыре существенных аспекта диалога. Во-первых, межсубъектность, функционирующая в составе мышления, необходимая для понимания того, какая же точка зрения является собственно моей; во-вторых, диалогичность, как работа самообоснования многих, сфокусированных в одной точке логик; в-третьих, общение культур и понимание в нем себя через обращение в каждой из них к последним вопросам бытия; в-четвертых, поиск в диалоге смысла человеческого бытия через адресованность другому, исполнение для другого. В каждом из этих определений диалога встречается следующий общий мотив: поставив себя под вопрос, полагая непосредственные основы собственной деятельности во взаимосвязи с иными ценностными содержаниями, – восстановить себя как этического субъекта.

Подлинный гуманизм состоит не в том, чтобы свести одно к другому; а в том, чтобы найти путь в воспитании, соединяющий человека и мир, взаимообогащающий их. Тогда главная проблема воспитания может быть осмыслена, как философская проблема о способе существования человека в соотношении его с бытием, сущим вообще. Решение этой проблемы направлено против отчуждения как человека от бытия, так и бытия от человека. Содержание этого отчуждения заключается в идеалистическом вынесении сознания за пределы бытия, сущего, в отрыве чистого сознания от реального человека как субъекта познания – деонтологизации человека, с одной стороны, и в сведении всего сущего, бытия только к вешности, с другой» (С.Л. Рубинштейн). Отсюда вытекает следующее положение.

3. Онтологизация процесса познания

Необходимо преодолеть крепко-накрепко установившийся в образовательной практике стереотип, что познавательная деятельность – это не полноценная, а какая-то полудеятельность, что ее субъект еще не живет, а только готовится к жизни. Следует вернуть живость и конкретность познанию человека, то есть пройти обратно весь путь последовательных редукиций «развеивания» человеческого бытия, диктуемых отвлеченным мышлением: человек-субъект-субъективность-кажимость. (С.Л. Рубинштейн). В действительности же, каждый акт освоения знания затрагивает слой это-са в личности, раскрывает характер ее мироотношений и в случае личностного определения к знанию может иметь смысл поступка, то есть наиболее конкретного, индивидуального, свободного и ответственного бытия человека. С.Л. Рубинштейн об этом пишет: «Точно так же проблемы познания, истины, открывающейся в познании, выступают не как обособленный гносеологический аспект изолированно взятого отношения человека к бытию. Это отношение также опосредуется человеческими добродетелями и пороками – в познавательное отношение к бытию, к истине вплетаются отношения к другим людям. Истина при этом – это не только правильность, но правда, справедливость, способность принять то, что есть так, как оно есть (на самом деле), смотреть в глаза действительности, вскрывать ее. В то же время она означает: видеть недостатки, преодолевать трудности в процессе познания, обнаруживать мужество в процессе познания. И, наоборот, не истина выступает, как ошибка, заблуждение, ложная установка в процессе познания, за которой скрывается обман, неправда, ложь (введение в заблуждение), стремление скрывать, утаивать, обманывать, укрывать и т.д. Таким образом, ложь выступает как обобщенное отношение к тому, что на самом деле есть, к бытию, действительности (истине) или другому человеку...».

Уместно вспомнить здесь о понятии «жизненная правда», столь характерном для русского сознания, в котором находят единство представление о должном и переживание наличного. Всякое подлинное знание является живым знанием (С.Л. Франк). Как только знание приобретает личностную окраску, появляется необходимость уважать его, так как каждое сообщаемое знание связывает познающего еще с кем-то, таит в себе реальную возможность обогащения внутренней жизни личности. За знанием становится виден другой человек, а за ним видится и моя перспектива.

В тезисах обозначены только основные ориентиры, позволяющие заострить ценностные вопросы воспитания и «очеловечить» теорию образовательного процесса, ведь «бытие как объект – это бытие, включающее и субъекта». Найти конкретные способы реализации на практике представленных идей – дело дальнейших исследований.